

Standop, Jutta

Eine Theorie der Hausaufgaben? Defizite eines Selbstverständnisses in der Ausbildung und Ausübung des Lehrerberufes und Prämissen einer theoretischen Implementierung in die Unterrichtsdidaktik

Pädagogische Rundschau 65 (2011) 1, S. 75-93



Quellenangabe/ Reference:

Standop, Jutta: Eine Theorie der Hausaufgaben? Defizite eines Selbstverständnisses in der Ausbildung und Ausübung des Lehrerberufes und Prämissen einer theoretischen Implementierung in die Unterrichtsdidaktik - In: Pädagogische Rundschau 65 (2011) 1, S. 75-93 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128139 - DOI: 10.25656/01:12813

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128139>

<https://doi.org/10.25656/01:12813>

in Kooperation mit / in cooperation with:



PETER LANG

INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

<http://www.peterlang.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jutta Standop

Eine Theorie der Hausaufgaben?

Defizite eines Selbstverständnisses in der Ausbildung und Ausübung des Lehrerberufes und Prämissen einer theoretischen Implementierung in die Unterrichtsdidaktik

Grundlage der folgenden Ausführungen ist das Drittmittelprojekt „Sinnvolles Erteilen, selbstgesteuertes Anfertigen und konstruktives Begleiten von Hausaufgaben in der Offenen Ganztagsgrundschule“, an das sich weitere Untersuchungen zur HOfGans-Studie (Hausaufgaben in der Offenen Ganztagschule) angeschlossen haben. Die gesamte Studie gliedert sich in mehrere Teile:

Begonnen wurde mit einer quantitativen Erhebung der Einstellungen und Erwartungen gegenüber Hausaufgaben von Lehrern (N = 144), Eltern (N = 2823), Schülern (N = 2113) und Begleitern (N = 76) der Hausaufgabenbetreuung an 17 Offenen Ganztagsgrundschulen. Daran angeschlossen hat sich die Beobachtung der Ist-Situation in der Hausaufgabenbegleitung im Umfang von 40 Beobachtungsstunden an vier Grundschulen der ursprünglichen Population. Gleichzeitig fand ein Ländervergleich über die ministeriellen Verordnungen und Erlasse zu Hausaufgaben sowie die Überprüfung der Ausbildungsangebote von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zum Thema Hausaufgaben statt, dem sich die Befragung von Studienseminaren in Nordrhein-Westfalen zu ihren Ausbildungskonzepten

bezogen auf Hausaufgaben angeschlossen hat. Um die Aussagen der Lehrer in der Fragebogenerhebung zu konkretisieren, werden gegenwärtig ergänzend subjektive didaktische Theorien von Lehrern auf der Grundlage qualitativer Interviews erhoben. Der letzte Teil des Projekts befasst sich mit der Entwicklung gemeinsamer Hausaufgabenkonzepte von Lehrern und Begleitern an vier Projektschulen aus der ursprünglichen Gesamtpopulation unter wissenschaftlicher Begleitung der Universität Bielefeld. Diese Konzepte sollen in den jeweiligen Projektschulen erprobt und zugleich im Rahmen der Aktionsforschung laufend optimiert werden. Übergreifendes Ziel ist die Entwicklung einer Didaktik schüleraktiver Hausaufgaben im Rahmen einer allgemeinen Didaktik schüleraktiven Unterrichts.

Ausgehend vom ursprünglichen Drittmittelprojekt stellte sich die Frage, wodurch angehende Lehrer die Kompetenz für das Stellen »qualitätsvoller« – im Sinne nachhaltig lernwirksamer – Hausaufgaben erlangen. Auf welche Weise wird sichergestellt, dass die Hausaufgabenplanung, -erteilung und -überprüfung pädagogisch-didaktisch angemessen erfolgt? Zu erwarten wäre, dass dies in der Ausbildung

erfolgt und darüber hinaus aufgrund seines in der Regel täglichen (zumindest für die Hauptfächer) Auftretens für die Berufsausübung über gesetzliche bzw. institutionelle Vorgaben gesichert wird. Zugleich erhob sich die Frage, inwieweit zu einer Theorie der Hausaufgaben Impulse aus der didaktischen Theorieentwicklung kommen.

Die Ausgangsfragen der folgenden Überlegungen sind daher:

- Inwieweit stellt das Thema Hausaufgaben ein Element der Ausbildung von Lehrern dar?
- Bildet das Thema Hausaufgaben einen festen Bestandteil des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags?
- Ist das Thema Hausaufgaben in der Allgemeinen Unterrichtsdidaktik präsent?
- Welche grundlegenden Aspekte sind für eine didaktische Theoriebildung bezogen auf Hausaufgaben, die eine konstruktive Grundlage des Lehrerhandelns beschreibt, unentbehrlich?

1. Das Thema Hausaufgaben in der Lehrerbildung

Die gesetzlichen und institutionellen Grundlagen der zweiphasigen Lehrerbildung in Deutschland lassen sich grob unterscheiden in die

- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, im Besonderen die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ und die „Bremer Erklärung“¹;
- Curricula der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen als Vertreter der ersten Phase der Lehrerbildung;
- Lehrerbildungsgesetze, Rahmenvorgaben und Ordnungen für die Aus-

bildung für Lehrämter an Schulen in den einzelnen Bundesländern;

- Curricula der jeweiligen Studienseminare als Vertreter der zweiten Phase der Lehrerbildung;

1.1 Hausaufgaben in den universitären Curricula und in den Empfehlungen der KMK

Die Durchsicht der Curricula² zur Lehrerbildung von neun nach Zufallsprinzip ausgewählten Universitäten und einer Pädagogischen Hochschule ergab, dass die Module des erziehungswissenschaftlichen Studiums für das Lehramt zu allgemein gehalten sind. Zwei Beispiele verdeutlichen dies:

Das Modulhandbuch „Master of Education“ an der Universität Bielefeld weist in seinem Grundlegungsmodul M.3.4 im Profil „Organisation und Schulentwicklung“ im Themengebiet M.3.4.2: Didaktik, Unterricht, Lehrerhandeln und -professionalisierung³ folgende Einzelthemen aus:

- Qualitätsmerkmale guten Unterrichts
- Didaktische Modelle und Unterrichtsanalyse
- Ergebnisse der empirischen Lern- und Unterrichtsforschung
- Diagnostik in Lernprozessen
- Ermittlung, Bewertung und Rückmeldung von Lernerfolg
- Theorie der Lehrarbeit – Alltag, Rolle, Profession
- Pädagogische Aufgaben – erziehen, unterrichten und bewerten
- Kompetenz- und Identitätsentwicklung von LehrerInnen
- Personalführung und Personalentwicklung
- Supervision, kollegiale Beratung, Coaching usw.

Die Studienordnung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen der Pädagogi-

schen Hochschule Heidelberg schreibt für den erziehungswissenschaftlichen Studienanteil Studieninhalte der Allgemeinen Pädagogik/Schulpädagogik sowie der Pädagogischen Psychologie vor. Diese gliedern sich im Modul 3: Stufenschwerpunkt Grundschule/ Hauptschule „Denken und Handeln in pädagogischen Kontexten“⁴ folgendermaßen:

Hinweise zum Thema Hausaufgaben als grundlegender Bestandteil des Lehrberufs gegeben, ebenso blieb die Überprüfung der gesetzlichen bzw. institutionellen Vorgaben für die zweite Phase der Lehrerausbildung – das Referendariat – auf Aussagen zu dem Thema Hausaufgaben erfolglos⁵. Daher lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Hausaufgaben in

<i>Themen/Inhalte</i>	<i>Kompetenzen</i>
Pädagogische Diagnostik, Beratungs- und Förderkonzepte (Zusammenarbeit mit dem Elternhaus); Unterrichtsstörungen, Konfliktlösungsansätze; Einsatz und Evaluation mediengestützten Unterrichts Konzepte der Gruppen-, Erlebnis- und Spielpädagogik als Beitrag zum Schulleben (stufenspezifische Schwerpunktsetzung, Einbeziehung fachbezogener und interdisziplinärer Aspekte)	Beobachtung und Analyse von Lern- und Unterrichtsstörungen; Entwicklung von förderdiagnostischen Ansätzen sowie von Strategien zum Umgang mit Unterrichtsstörungen; Planung, Durchführung und Analyse von Unterrichtsversuchen mit spezifischen Fragestellungen
Schulartspezifische Fragestellungen, Anfangsunterricht, Übergänge in andere Schulformen; Differenz / Heterogenität der Schülerschaft als didaktische Herausforderung: Interkulturelle, milieurelevante und geschlechtsbezogene Perspektiven des Lehrens und Lernens (stufenspezifische Schwerpunktsetzung, Einbeziehung fachbezogener und interdisziplinärer Aspekte)	Vertiefter Einblick in relevante Fragestellungen
z.B. Kindheit und Jugend im gesellschaftlichen Wandel unter besonderer Berücksichtigung von Geschlecht, sozialer und kultureller Herkunft	Überblick über zentrale Fragestellungen und Forschungsergebnisse der Kindheits- und Jugendforschung <i>oder</i> Einblick in ausgewählte Themenstellungen

Es bleibt somit dem Zufall bzw. der wissenschaftlichen Schwerpunktsetzung der jeweiligen Dozenten überlassen, ob Studierende ein Seminar zum Thema Hausaufgaben im Angebot haben. Vor dem bestehenden Rechtsanspruch der Freiheit von Lehre und Forschung ist dies naheliegend. Anschließend wurden aktuelle institutionelle Veröffentlichungen über die Anforderungen des Lehrberufs wie die „Standards für die Lehrerbildung“ und die sogenannte „Bremer Erklärung“ durchgesehen. Auch hier werden keine

den genannten Schriften weder eine Erwähnung finden, noch auf ihre Funktion und ihren möglichen lernförderlichen Einsatz eingegangen wird.

1.2 Hausaufgaben im Rahmen des Vorbereitungsdienstes

Im Rahmen von Internetrecherchen sind wir in den Kerncurricula verschiedener Studienseminare des Landes Nordrhein-Westfalen (9 aus einer Zufallsstichprobe von insgesamt 29⁶) auf das Thema gesto-

Ben. Der Umgang mit Hausaufgaben stellte sich allerdings als sehr heterogen dar, daher kann auch hier nicht von konkreten theoretischen Konzepten gesprochen werden. Folgende Beispiele sollen dies verdeutlichen:

- Beim Studienseminar Gelsenkirchen II, Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen erscheint unter den Informationen zur Ausbildung im Hauptseminar unter der Überschrift *Das Hauptseminar als Ort der Behandlung rechtlicher Fragen* das Thema „Rechtliche Grundlagen für ... und das Stellen von Hausaufgaben“ sowie im Rahmen des *Wahlangebots* unter dem Titel „Zur Nachhaltigkeit des Lernens: Veröffentlichen – Sichern – Behalten – Transfer – Hausaufgabe“⁷.
- Demgegenüber findet sich im Fachseminarplan des Fachseminars Deutsch beim Studienseminar Lüdenscheid, Seminar für die Sekundarstufe I, das Thema „Hausaufgaben: Funktion und Möglichkeiten der Gestaltung“⁸.
- Das Studienseminar Arnsberg, GHRGe_Grundschole, wiederum weist in seinem Hauptseminarplan unter Hausaufgaben folgende Aspekte auf: „Kompetenz zur Realisierung einer sinnvollen Hausaufgabenpraxis:
 - Unterschiedliche Funktionen der Hausaufgaben kennen und anwenden
 - Hausaufgabenerlass kennen und umsetzen“⁹.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass auch im Rahmen ihrer Ausbildung an den Studienseminaren für die angehenden Lehrkräfte die Auseinandersetzung mit Hausaufgaben eher nach einem Zufallsprinzip stattfindet (zufällig im richtigen Seminar gelandet?). Eine systematische Berücksichtigung der Hausaufgaben-Thematik findet weder in den Hauptseminaren noch in den Fachseminaren statt.

Dies bestätigt sich durch eine schriftliche Befragung, die im Sommersemester 2010 im Rahmen der HOfGans-Studie an alle Studienseminare für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen sowie für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen verschickt wurde. Gemäß den Rahmenvorgaben für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule trägt das Studienseminar „für die Planung und Organisation der Ausbildung die Gesamtverantwortung ... Die Studienseminare differenzieren die Standards weiter aus“¹⁰. Von insgesamt 78 verschickten Fragebögen erhielten wir 18 zurück¹¹. Die Rücklaufquote von insgesamt 23 Prozent ist gering, die erhaltenen Aussagen können daher nur als „Hinweise auf Tendenzen“ gewertet werden. Ein möglicher Meinungs Ausdruck über die Auseinandersetzung mit dem Thema im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase wird bereits in dem geringen Prozentsatz an zurückgehaltenen Fragebögen deutlich. So ist zu vermuten, dass Seminare, die das Thema nicht behandeln, eine geringere Bereitschaft haben, sich mit dem Fragebogen zu beschäftigen. Die Konzentration der erhaltenen Antworten in den vorliegenden Fragebögen brachte zumindest folgende Hinweise:

- Auf die Frage, ob Hausaufgaben ein eigenständiger Themenblock in der Ausbildung sind, antworten 83 % der antwortenden Studienseminare (N = 18) mit „Ja“. Auffällig ist, dass das Thema für die Ausbildung in den Studienseminaren für das Lehramt GyGe durchgängig behandelt wird, auch in den Studienseminaren mit dem Schwerpunkt G scheinen Hausaufgaben eine hohe Relevanz zu haben (86%), wohingegen Ausbildungsse-

- minare für das Lehramt mit dem Schwerpunkt HRGe hier nur zu 50 % zustimmend antworten.
- Bei der Frage nach der verwendeten Zeit auf die Besprechung der Thematik im Seminar liegt die zeitliche Spanne der Studienseminare mit den Ausbildungsschwerpunkten G und HRGe bei zwei bis vier Seminarstunden, bei den Studienseminaren mit dem Ausbildungsschwerpunkt GyGe variieren die Angaben zwischen zwei und mehr als zehn Seminarstunden¹². Deutlich zeigt sich, dass – gemessen am Umfang der zeitlichen Behandlung – dem Thema Hausaufgaben je nach Studienseminarschwerpunkt recht unterschiedliche Bedeutung zugewiesen wird. So scheint bei den Studienseminaren mit dem Schwerpunkt GyGe eine tendenziell höhere Gewichtung (durchschnittlich 5 Seminarstunden, HRGe durchschnittlich 3, G durchschnittlich 2,5 Seminarstunden) vorzuherrschen.
 - Die Strukturierung der Inhalte im Seminar weist eine große Heterogenität mit wenigen Gemeinsamkeiten auf. Bei den Studienseminaren mit dem Ausbildungsschwerpunkt G (N = 5) werden in dieser offenen Frage die Rechtsgrundlagen für Hausaufgaben als Strukturierungselement am häufigsten genannt (N = 5), gefolgt von der „Rolle der Eltern“ (N = 2) und vielen Einzelangaben (z. B. Möglichkeiten der Differenzierung, Hausaufgaben im Ganztags, Lernbiologische Aspekte der Hausaufgaben, das „Problem“ Kind). Von den zurückerhaltenen Bögen der Studienseminare mit Schwerpunkt HRGe geben nur zwei Auskunft über die Strukturierung. Beide geben die Rechtsgrundlagen für Hausaufgaben und Hausaufgabenkontrolle als Strukturierungselement, darüber hinaus unterschiedliche Elemente an. In den von den Studienseminaren mit Schwerpunkt GyGe (N = 7) zurückerhaltenen Erhebungsbögen wird diese Frage überwiegend in elaborierter Form und differenzierter Darstellung der Vorgehensweise beantwortet. Auch hier stellen die rechtlichen Grundlagen den am häufigsten genannten Strukturierungsaspekt dar (N = 6), gefolgt von vielen Einzelaspekten (u.a. Möglichkeiten der Hausaufgabenkontrolle, eigene Erfahrungen in Schulzeit und Referendariat, individuelle Förderung, Aufgabenkultur). Abgesehen von den Rechtsgrundlagen für das Erteilen und Begutachten von Hausaufgaben, die die Voraussetzung des Lehrerhandelns und jeglicher weiterer Auseinandersetzung mit dem Thema darstellen, zeigt sich eine Beliebigkeit in der Strukturierung, die gebunden zu sein scheint an die Schwerpunktsetzungen des jeweiligen Seminars.
 - Weiterhin haben wir die Studienseminare danach befragt, ob sie auf wissenschaftliche Theorien und Konzepte für die Behandlung des Themas zurückgreifen. Von allen befragten Studienseminaren antworten hier 78 % mit „Ja“ (Schwerpunkt G = 5, Schwerpunkt HRGe = 2, Schwerpunkt GyGe = 7), 11 % mit „Nein“ (Schwerpunkt G = 1, Schwerpunkt HRGe = 1), 11 % geben keine Antwort (Schwerpunkt G = 1, Schwerpunkt HRGe = 1). Die auf den ersten Blick hohe Zustimmung wird relativiert durch die nachfolgende Frage, mit der die Studienseminare gebeten wurden, die von ihnen eingesetzten Theorien und Konzepte zu benennen. Hier stellt sich heraus, dass die genannte Literatur sowohl „Konkrete wissenschaftliche Literatur zum Thema Hausaufgaben“, „Allgemein wissenschaftliche Literatur zum Lernen und zum schuli-

schen Unterricht“ als auch die „Nicht-wissenschaftliche Behandlung des Themas“ (z.B. rein an Praxis orientierte Handreichungen) umfasst. Im Ergebnis stellt sich die Verteilung wie folgt dar:

für angehende Lehrkräfte durchaus von größerem Interesse zu sein scheint. Die Frage schließt sich an, ob diesem Interesse, das vermutlich aus der unmittelbaren Berufspraxis erwächst, durch eine zufallsmäßige Be-

Seminarform	Antworten	Anzahl Antworten	Bögen o. A.	Nicht auswertbar
G	Konkrete wissenschaftliche Literatur zum Thema	2	1	1
	Allgemein wissenschaftliche Literatur zum Lernen und zum schulischen Unterricht	4		
	Nicht-wissenschaftliche Grundlagen zur Behandlung des Themas	3		
HRGe	Konkrete wissenschaftliche Literatur zum Thema	1	2	
	Allgemein wissenschaftliche Literatur zum Lernen und zum schulischen Unterricht	1		
	Nicht-wissenschaftliche Grundlagen zur Behandlung des Themas	1		
GyGe	Konkrete wissenschaftliche Literatur zum Thema	4	1	
	Allgemein wissenschaftliche Literatur zum Lernen und zum schulischen Unterricht	2		
	Nicht-wissenschaftliche Grundlagen zur Behandlung des Themas	-		

Tab. 1 Rückgriff auf wissenschaftliche Theorien und Konzepte

- Nach Ansicht der Seminarleiter scheinen Lehramtsanwärter ein Bedürfnis zu haben, über das Thema Hausaufgaben im Seminar zu sprechen. Auf einer dreistufigen Skala (großer Bedarf, allgemeiner Bedarf, kein Bedarf) antwortet die überwiegende Mehrheit (77,8 %) auf die Frage „Besteht Bedarf bei den Referendaren über das Thema Hausaufgaben im Seminar zu sprechen?“ zustimmend. Damit zeigt sich, dass das Thema Hausaufgaben

handlung ausreichend Rechnung getragen werden kann.

Auf die Frage nach den hauptsächlichen Frageinhalten der angehenden Lehrkräfte erhielten wir wiederum überaus vielfältige Antworten. Neben Fragen nach den Rechtsgrundlagen und dem Einbezug der Eltern wünschen sich die Lehramtsanwärter beispielsweise Informationen zu Formen differenzierter Hausaufgaben, zum Umfang und zum Zeitauf-

wand für die Kontrolle der Hausaufgaben. Darüber hinaus werden von den angehenden Lehrkräften Fragen gestellt, wie Hausaufgaben sinnvoll ausgewertet werden können, welche verschiedenen Möglichkeiten es für Hausaufgaben gibt, wie Hausaufgaben sinnvoll gestaltet werden können, welche Alternativen zum bloßen Üben bestehen und wie Hausaufgaben mit kooperativem Lernen verbunden werden können.

Die kleine Stichprobe macht zumindest folgende Sachverhalte deutlich:

1. Die Behandlung des Themas „Hausaufgaben“ ist in den Studienseminaren nicht obligatorisch, sondern unterliegt der Entscheidung der jeweils Verantwortlichen für die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung. Damit einhergehend gestaltet sich die Behandlung der Thematik sehr unterschiedlich zwischen den verschiedenen Studienseminaren, was die inhaltliche Schwerpunktsetzung und die zugrunde liegenden wissenschaftlichen Theorien bzw. Konzepte angeht.
2. Ein Informationsbedarf der angehenden Lehrkräfte zum Thema Hausaufgaben scheint vorhanden und zu einem großen Teil erheblich zu sein. Darüber hinaus betrifft er sehr unterschiedliche Aspekte, organisatorische Fragen ebenso wie die Förderung und Motivation der Schüler.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Behandlung des Themas Hausaufgaben sich für angehende Lehrkräfte eher zufällig, auf der Grundlage allgemein-didaktischer Prinzipien bzw. auf der Basis „Tradierung subjektiver Theorien vom Mentor zum Lehramtsanwärter, ergibt. Darüber hinaus stellt die sehr heterogene Auseinandersetzung mit der The-

matik nicht sicher, dass die angehenden Lehrer entsprechende theoretische Konzepte kennen lernen. Daher lässt sich folgendes Fazit ziehen:

Die Lehrerbildung ist offensichtlich hinsichtlich der Vermittlung und Bearbeitung der Hausaufgabenthematik defizitär!

Diese Feststellung trifft sich mit weiteren Ergebnissen aus der HOfGans-Studie.

1.3 Aussagen der HOfGans-Studie

Im Rahmen der quantitativen Erhebung der Teilstudie I haben wir die Lehrkräfte unter anderem daraufhin befragt, ob sie sich im Studium mit der Theorie der Hausaufgaben bzw. im Referendariat mit der Hausaufgabenpraxis auseinandergesetzt haben. Auf unserer fünfstufigen Skala haben die Aussage, „In meinem Studium habe ich mich mit der Theorie der Hausaufgaben auseinandergesetzt“, insgesamt 66 % (47 % trifft nicht zu, 19 % trifft eher nicht zu) der Befragten (N = 143) ablehnend beantwortet, 5 % können diese Aussage nicht beantworten und nur 29 % stimmen dieser Aussage zu (17 % trifft eher zu, 12 % trifft voll zu). Nur knapp ein Drittel der Probanden hat sich somit nach eigenen Angaben im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung mit der Theorie der Hausaufgaben auf eine nicht näher beschriebene Art und Weise auseinandergesetzt.

Die Aussage „In meinem Referendariat habe ich mich mit der Hausaufgabenpraxis auseinandergesetzt“ wurde von insgesamt 51 % der Befragten (N = 143) positiv beantwortet (21 % trifft voll zu, 30 % trifft eher zu). Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die angehenden Lehrkräfte eine zwölf Wochenstunden umfassende schulpraktische Ausbildung (Hospitationen, Unterricht unter Anleitung,

selbstständigen Unterricht und außerunterrichtliche Veranstaltungen¹³) erhalten, fällt dieser Wert auffallend gering aus. Hausaufgaben werden nach Angaben der Lehrer im Allgemeinen täglich¹⁴ erteilt, insofern erscheint es sehr unwahrscheinlich, dass die angehenden Grundschullehrer im Rahmen von Hospitationen, Unterricht unter Anleitung oder selbständigem Unterricht nicht mit dem Thema konfrontiert worden sind. Dennoch deutet das Antwortverhalten der Lehrer darauf hin, dass 45 % der Befragten (27 % trifft nicht zu, 18 % trifft eher nicht zu) sich nicht weitergehend mit Hausaufgaben beschäftigen haben.

Im Zusammenhang mit den dargestellten Aussagen aus den Studienseminaren lässt sich die Behauptung aufstellen, dass angehende Lehrer auch durch die zweite Ausbildungsphase nicht notwendig mit ihrer zukünftigen Aufgabe, lernförderliche Hausaufgaben zu erteilen, konfrontiert werden.

2. Gesetzliche Grundlagen und wissenschaftliche Ansätze für den Umgang mit Hausaufgaben im Unterrichtsalldag

Im Anschluss an die Befragung der Studienseminare haben wir nach Hinweisen zu den Funktionen von Hausaufgaben in den gesetzlichen Grundlagen der einzelnen Bundesländer gesucht, und zwar in den einschlägigen Schulgesetzen, Amtsblättern und Erlassen. Zugleich haben wir die jeweiligen zuständigen Ministerien angeschrieben, um sicherzustellen, dass wir keine Informationen übersehen. Im Ergebnis zeigte sich, dass sechs Bundesländer¹⁵ überhaupt keine Hinweise auf Funktionen, Zwecke, Zielsetzungen von Hausaufgaben geben. Wenn diese erwähnt werden, dann ausschließlich unter organisatorischen oder disziplinarischen Ge-

sichtspunkten. In den restlichen zehn Bundesländern verteilen sich die Zuschreibungen schwerpunktmäßig (nur die häufigsten Nennungen gewählt) auf den inhaltlichen Lernzuwachs und die erzieherischen Funktionen, die aber sehr allgemein gehalten werden. Allein vom Umfang der Ausführungen zeigt sich eine scheinbar unterschiedliche Gewichtung der Hausaufgaben. Einige Beispiele: siehe Tabelle folgende Seite.

Deutlich wird einerseits, dass die institutionellen Vorgaben die Übung und Festigung des im Unterricht Erarbeiteten als besonders relevant zu erachten scheinen. Ebenso findet die Förderung der Selbstständigkeit der Schüler durch Hausaufgaben in den Vorgaben Beachtung, allerdings bleibt es hier häufiger bei Sollens- bzw. Könnensforderungen¹⁶.

Im Rahmen seiner Unterrichtsforschung und -entwicklung stellte für Gaudig Selbsttätigkeit das wesentliche Merkmal einer Schule im Dienste der Persönlichkeitserziehung dar, für die „Hausarbeit“ ein „unersetzliches Erziehungsmittel“¹⁷ sei, denn „in der freien häuslichen Arbeit stellt sich uns die am meisten von dem Einfluss der Schule emanzipierte und darum eine für die Kultur der Selbsttätigkeit äußerst wichtige Arbeitsform dar“. Allerdings vermag die häusliche Arbeit nur dann „ihre hochbedeutsame Aufgabe zu erfüllen, wenn sie so möglich ist, wie sie von uns gedacht ist, eben als freie Arbeit“¹⁸. Mit „frei“ kennzeichnet Gaudig hier Arbeiten, die aus freiem Antrieb aufgenommen und in freier Selbstbestimmung fortgeführt werden, „die die Schule nicht aufgibt, denen sie aber mit geflissentlicher Vorsicht und Zurückhaltung ihr Interesse entgegenbringt“¹⁹. Auch Hans Aebli stellt zwei grundlegende Forderungen an Hausaufgaben: „1. Die Hausaufgabe kann und soll in die Abläufe des schulischen Lernens integriert werden. 2. Der Schüler soll die spezifischen Lernziele einer ge-

Bundesland	Funktionen, Zwecke, Zielsetzungen
Bayern ²⁰	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrstoff üben - Schülerinnen und Schüler zu eigener Tätigkeit anregen
Brandenburg ²¹	<ul style="list-style-type: none"> - Hausaufgaben ergänzen die schulische Arbeit, - dienen der Festigung und Vertiefung des im Unterricht Erarbeiteten, - dienen der Vorbereitung auf die Arbeit in den folgenden Unterrichtsstunden, - sollen zu selbständiger Arbeit hinführen und befähigen
Niedersachsen ²²	<p>Hausaufgaben ergänzen den Unterricht und unterstützen den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler. Je nach Altersstufe, Schulform, Fach und Unterrichtskonzeption kann die Hausaufgabenstellung insbesondere auf</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Übung, Anwendung und Sicherung im Unterricht erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und fachspezifischer Techniken, - die Vorbereitung bestimmter Unterrichtsschritte und -abschnitte oder - die Förderung der selbständigen Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen und frei gewählten Themen ausgerichtet sein.
Sachsen-Anhalt ²³	<ul style="list-style-type: none"> - Hausaufgaben dienen in erste Linie der Sicherung und Festigung des im Unterricht erarbeiteten Stoffes und der Übung erlernter Techniken zur Lösung unterschiedlicher Aufgaben. - Sie sollen neue Arbeitsschritte und Inhalte vorbereiten, bei den Schülerinnen und Schüler das Interesse am Fach fördern und sie über den Unterricht hinaus Kenntnisse und Einsichten gewinnen lassen. - Hausaufgaben sollen den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, unter Anwendung des erworbenen Wissens und der erlernten methodischen Fähigkeiten Lernvorgänge zunehmend selbständig zu organisieren und dabei Arbeitstechniken und Arbeitsmittel selbständig zu wählen und einzusetzen. - Sie sollen auch ermöglichen, selbständig an der Lösung begrenzt neuer Problem- und Aufgabenstellungen zu arbeiten. - Hausaufgaben setzen die in der Schule begonnenen Lernprozesse zu Hause fort oder bereiten geplante Unterrichtsvorhaben so vor, dass die Ergebnisse als von der Lehrkraft eingeplante Bausteine Bestandteil der kommenden Unterrichtsstunden (Unterrichtseinheit) sind.

Tab. 2 Institutionelle Zuweisung von Hausaufgabenfunktionen

stellten Hausaufgabe und die Verfahren zu ihrer Erreichung kennen und akzeptieren“²⁴ und ergänzt seine Überlegungen zu diesem Thema um praktisch-didaktische Hinweise, z.B. „je jünger und je weniger begabt die Schüler, desto kürzer die Hausarbeit“²⁵ oder „Hausaufgaben sollen so offen wie möglich und so geschlossen wie nötig gestellt werden“²⁶. Abgesehen von den Forderungen und Empfehlungen zum Thema Hausaufgaben im Rahmen ihrer didaktischen Theorien finden sich in den Arbeiten von Gaudig und Aebli keine Konkretisierungen einer didaktischen Implementierung von Hausaufgaben in die allgemeine Unterrichtsdidaktik. Ebenso ha-

ben die klassischen didaktischen Modelle wie z.B. das Berliner Modell²⁷, das Hamburger Modell²⁸ oder die kritisch konstruktive Didaktik²⁹ Hausaufgaben nicht als eigenen didaktischen Schwerpunkt aufgenommen. In noch laufenden Recherchen konnten bislang ebenfalls keine Hinweise auf eine grundständige Bearbeitung der Hausaufgabenthematik in den verschiedenen Fachdidaktiken gefunden werden. Vielmehr zeigt sich (auch) hier eine Tendenz zu eher praxeologischer Ratgeberliteratur mit wenigen praktisch-didaktischen Hinweisen³⁰.

Betrachtet man die Unterrichtsfor-

gangenheit, ist zu konstatieren, dass zwar eine Reihe wichtiger Forschungsergebnisse³¹ hervorgebracht worden sind, eine tragfähige allgemein didaktische Theorie der Hausaufgaben bislang aber ebenfalls nicht entwickelt wurde – obwohl interessante Ansätze hierzu bei Kamm/Müller³², Feiks/Rothermel³³, Geisler/Plock³⁴ sowie Petersen et al.³⁵ vorliegen (unter Berücksichtigung der zu dieser Zeit vorliegenden Erkenntnisse). Möglicherweise gibt es hierfür folgende Gründe:

- die pädagogisch-didaktischen Funktionen von Hausaufgaben werden als solche nicht zur Kenntnis genommen;
- Hausaufgaben werden betrachtet als ein dem Unterricht zu- und untergeordnetes didaktisches Element, die sich aus diesem automatisch ergeben.

Diese aufgezeigte institutionelle und unterrichtstheoretische Geringachtung der Hausaufgaben-Thematik steht in einem krassen Widerspruch zu ihrer – subjektiv von Schülern und Eltern als sehr groß empfundenen – Bedeutung für den *Schul*-erfolg der Heranwachsenden. Sei diese nun als tatsächlicher Lernerfolg definiert oder schlicht als „guter Eindruck“ bei den Lehrern (womit der disziplinarische Charakter der Hausaufgaben angesprochen wird). Diese Bedeutung hat unmittelbaren Einfluss in

→ *lerntheoretischer Hinsicht*, wenn es z.B. um Übung und Festigung im Unterricht neu angelegter Inhalte geht. Werden Lernaktivitäten aus dem Unterricht ausgesondert und ins Elternhaus verlagert, „delegiert die Schule mehr oder weniger gezielt einen Teil der Verantwortung (nicht aber der möglichen Kompetenzen!) für den Lernerfolg ihrer Schüler den Eltern“³⁶ und anderen Personen außerhalb der Schule. Dienen Hausaufgaben dem

Üben (Konsolidierung aufgebauter Begriffe und Operationen) und Anwenden (Übertragung aufgebauter Begriffe und Operationen), so wird damit eine zentrale Komponente des gesamten unterrichtlichen Lernprozesses herausgelöst. „Der Lehrer ..., der solche Teile ... als Hausaufgabe aus seiner Verantwortung vollständig ausklammert, wird seiner Aufgabe als *Lehrender*, d.h. als *Anreger* und *Lenker* von Lernprozessen, nicht gerecht“³⁷. Zugleich ist das Elternhaus auf die Übernahme derartiger Lehrfunktionen nicht vorbereitet, es ist auch nicht seine Aufgabe.

→ *sozial-emotionaler und motivationaler Hinsicht*. Immer wieder ist beispielsweise auf die Belastung der Eltern-Kind-Beziehung durch die Hausaufgaben hingewiesen worden. In den Familien werden Hausaufgaben häufig als „Hausfriedensbruch“³⁸ empfunden, das Verhältnis zwischen Eltern und Kind wird mit Konflikten belastet durch den Umstand, dass Eltern in disziplinarischer und didaktischer Hinsicht als „verlängerter Arm“ der Schule eingesetzt werden³⁹ – unbeachtet des sehr unterschiedlichen fachlichen und sozio-emotionalen Potentials der einzelnen Familie. Zugleich ergeben sich Probleme aufgrund der mangelhaften Kalkulierbarkeit der für die Hausaufgaben benötigten Zeit⁴⁰ und damit für die nachmittägliche Freizeitgestaltung. Hausaufgaben, die von Schülern als wenig sinnvoll vor dem Hintergrund ihrer Lernbedeutsamkeit oder als unlösbar aufgrund der fehlenden Passung von Aufgabenstellung und Lernstand eingeschätzt werden, vermitteln diesen den Eindruck einer sinnlosen Zeitinvestition mit allen nachteiligen Konsequenzen für die Motivation dem Fach bzw. der Schule gegenüber.

3. Die Notwendigkeit der systematischen theoretischen Erfassung der Hausaufgaben-thematik für die Implementierung in eine Unterrichtsdidaktik

Für das erfolgreiche berufliche Handeln von Lehrern sind die gesetzlichen Rahmenvorgaben wie auch die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Unterrichtsforschung maßgeblich, denn diese liefern die Grundlage für eine fundierte, reflektierte und kontinuierliche Lernbegleitung der Schüler. Hierzu gehört ebenso die Erteilung einer Hausaufgabe, die sich adaptiv an den Lernstand der Schüler anschließt und diesen möglichst optimal in seinem weiteren Lernen fördert.

Eine wissenschaftliche Theorie der Hausaufgaben ist notwendig

- für eine *systematische Eingliederung* der Hausaufgaben in die Unterrichtsplanung und -gestaltung,
- zur *Kontrolle*, ob die jeweiligen Hausaufgaben zielführend sind,
- zur *Überprüfung*, ob die beabsichtigten Hausaufgaben überhaupt notwendig sind,
- zur *Reflexion* des eigenen Umgangs mit Hausaufgaben durch die Lehrkräfte sowie als *Prüffolie*, ob Vorschläge (aus Handbüchern, von Kollegen, in Fortbildungen) für Hausaufgaben den aktuellen Erkenntnissen der Bezugswissenschaften der Allgemeinen Didaktik entsprechen.

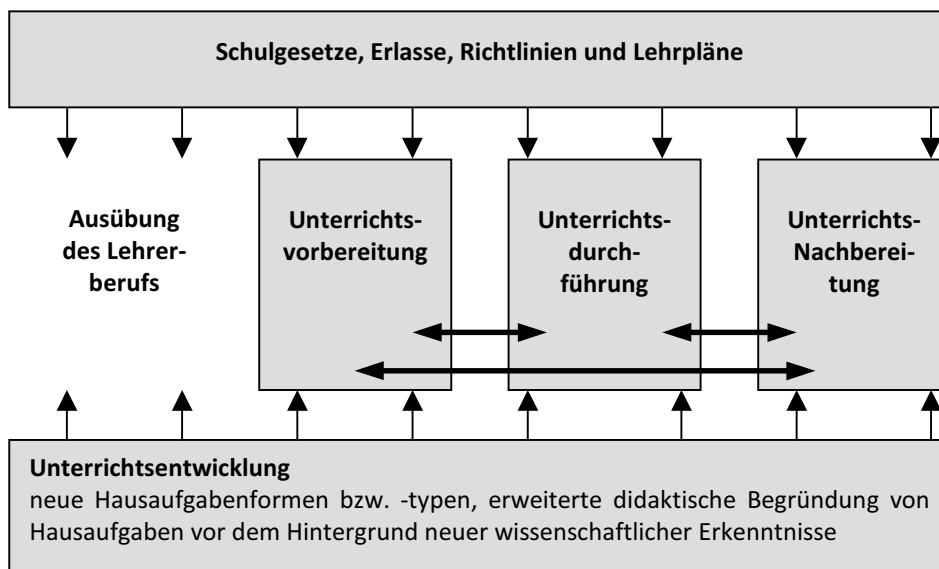


Abb. 1 Lehrerhandeln zwischen gesetzlichen Rahmenvorgaben und Erkenntnissen der Unterrichtsforschung

Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen wird daher die folgende These aufgestellt:

Ein einschlägiger, qualifizierter und methodischer Umgang der Lehrer mit Hausaufgaben auf der Grundlage wissen-

schaftlicher Erkenntnisse ist für einen lernförderlichen Unterricht unerlässlich, sofern nicht abschließend (in Schulen, Ministerien und Gesellschaft) die Überzeugung überwiegt, dass sich die Funktion von Hausaufgaben vor allem in der Machtausübung⁴¹ der Schule in den familiären Bereich hinein erschöpft. Der „Sinn“ von Hausaufgaben somit in der familiären Anerkennung von schulischen und der Anpassung an schulische Anforderungen gesehen wird, ein individueller Nutzen für die Schüler letztlich jedoch eher nachrangig bzw. nahezu ausschließlich vom individuellen Einsatz des jeweiligen Schülers bzw. seines Elternhauses abhängig wird.

Folgt man ihren Bestimmungen nach Gegenstandsfeldern im Sinne von Kron⁴², ist Didaktik im Anschluss an Dolch „... die Wissenschaft (und Lehre) vom Lernen und Lehren überhaupt“⁴³. Zugleich lässt sich nach Klafki⁴⁴ eine Binnengliederung der Didaktik in bezug auf die Sozialisations- und die Institutionsforschung vornehmen, die folgende Bedingungsbeziehungen für Lehren und Lernen aufzeigen:

- „Gegenstandsbereiche, in welche Entscheidungen über Bildungsinhalte und Lernziele, Methoden und Medien fallen,
- die auf Leistung und/oder soziale Werte und Normen bezogenen Handlungsbereiche und Interaktionen,
- die Anstrengungen zur Evaluation von Lehr- und Lernprozessen“⁴⁵.

Diese differenzierte Funktionszuweisung fokussiert eine umfassende Zahl an Objekten sowie der sich hieraus ergebenden Theorien, Modelle und Konzepte didaktischen Handelns. Orientiert an der Verbesserung didaktischen Handelns, konkret der Lehr- und Lernprozesse, lässt

sich Didaktik somit ebenso als Handlungswissenschaft definieren. Unter dieser Perspektive liegt die vorrangige Intention der Didaktik nicht in der Legitimation, sondern in der Aufklärung und Förderung von Praxis. Bezogen auf Didaktik als die Theorie und Wissenschaft vom Unterricht konzentriert sich das Interesse hier einerseits auf die Verdeutlichung des „systematischen Zusammenhangs aller Faktoren, die Unterricht bedingen und bestimmen, wie z.B. Formen des Unterrichts, der Lehrplan, Unterrichtsgrundsätze“⁴⁶. Andererseits verweist das Bestimmungsmoment Wissenschaft auf ein Forschungsinteresse, das sowohl Unterrichtsbereiche betrifft als auch Alltagssituationen, in welchen Lehren und Lernen auf selbst organisierte und legitimierte sowie nicht professionalisierte Weise realisiert wird. Bezogen auf Hausaufgaben lässt sich festhalten, dass diese sowohl zu den Faktoren gehören, die Unterricht bedingen, indem sie sich an diesen anschließen oder zu ihm hinführen; zugleich das Lernen durch Hausaufgaben in großem Maße zwar nicht selbstbestimmt, aber doch selbst organisiert realisiert wird. Vor diesem Hintergrund wird Didaktik bestimmt als „Theorie der Steuerung von Lernprozessen“⁴⁷, deren erkenntnisleitendes und praktisches Interesse in der Steuerung und Optimierung von Lernprozessen gesehen wird. Zwar wird ihr ein eher enges Gegenstandsfeld innerhalb des gesamten Aufgabenfeldes der Didaktik zugewiesen, gleichwohl wird sie im Folgenden als ein Unterbereich im Bestimmungsbereich der Didaktik als „Theorie und Wissenschaft vom Unterricht“⁴⁸ betrachtet. Denn die beabsichtigte Steuerung der Lernprozesse von Schülern im Rahmen von Hausaufgaben folgt letztlich auf der Grundlage der den *Unterricht* reglementierenden didaktischen Faktoren. Die Notwendigkeit einer theoretischen

Fundierung von Hausaufgaben im Sinne der Didaktik als Handlungswissenschaft führt daher zu These II:

Die Hausaufgabe als ein den Unterricht ergänzendes didaktisches Element trägt die dem Unterricht zugrunde liegenden allgemein-didaktischen Prinzipien in den schul- bzw. unterrichtsfreien Raum.

mittag aber die Medienwahl plötzlich – ohne vorher planmäßig die Kriterien für eine begründete Wahl kennengelernt zu haben – selbst bestimmen sollen. Dieser entstehende innere Widerspruch stellt eine Störquelle im Lernen der Schüler dar.

Eine Theorie der Hausaufgaben ist somit unmittelbar verbunden mit der All-

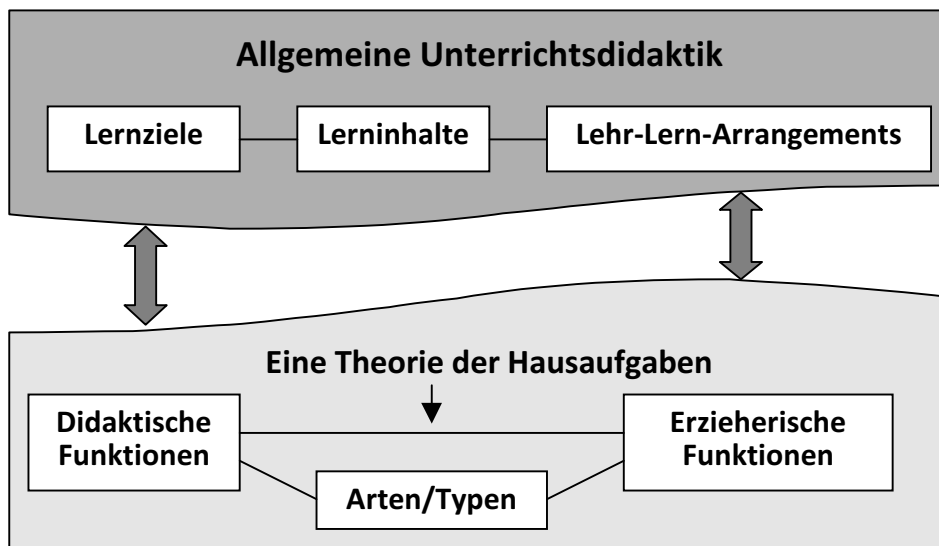


Abb. 2 Die drei Themenfelder einer Theorie der Hausaufgaben, implementiert in die Allgemeine Unterrichtsdidaktik

D.h., gestalte ich meinen Unterricht nach den Prinzipien der Schüleraktivität, müssen auch die von mir erteilten Hausaufgaben diesen Ansprüchen genügen. Wird beispielsweise der schulische Unterricht nach den Grundsätzen der inneren Differenzierung organisiert, müssen ebenfalls die zu Hause fortzuführenden Aufgaben diesen Grundsätzen genügen (in Abhängigkeit der jeweiligen Aufgabenstellung). Ebenso entstehen für Schüler Widersprüche, wenn im Unterricht die Wahl der Medien regelmäßig vorgegeben wird, die Heranwachsenden am Nach-

gemeinen Unterrichtsdidaktik und begründet sich aus den Lernzielen, Lerninhalten und Lehr-Lern-Arrangements, die dieser zugrunde liegen (vgl. Abb. 2). Nur auf diesem Fundament können Entscheidungen getroffen werden hinsichtlich der mit den Hausaufgaben intendierten didaktischen (z.B. Anregung, Stützung und Förderung der Lernprozesse der Schüler, Nachbereitung vorangegangenen bzw. Vorbereitung des nachfolgenden Unterrichts) und erzieherischen Funktionen (im Sinne einer Erziehung zur Selbständigkeit das selbsttätige, eigenverantwortliche Ler-

nen und Arbeiten, die Entwicklung eines Arbeitsethos), aus denen heraus sich wiederum die entsprechenden Aufgabenarten bzw. -typen⁴⁹ (z.B. mündliche oder schriftliche Recherche-, Übungs-, Wiederholungs- und Anwendungsaufgaben; Sammeln und Beobachten) ergeben. Auf dieser Befundlage stellt sich die Frage nach den Eckpfeilern einer didaktischen Theorie der Hausaufgaben.

ung in den meisten Fällen in Klassenräumen stattfindet⁵⁰, wird der Offene Ganzttag dem außerschulischen Bereich zugeordnet, da hier kein Unterricht stattfindet. Erteilung sowie Überprüfung der Hausaufgaben hingegen sind an den Unterricht bzw. die Lehrer-Schüler-Interaktion gebunden. Das bedeutet nicht, dass die Überprüfung der Hausaufgaben allein durch den Lehrer erfolgen kann. Vielmehr

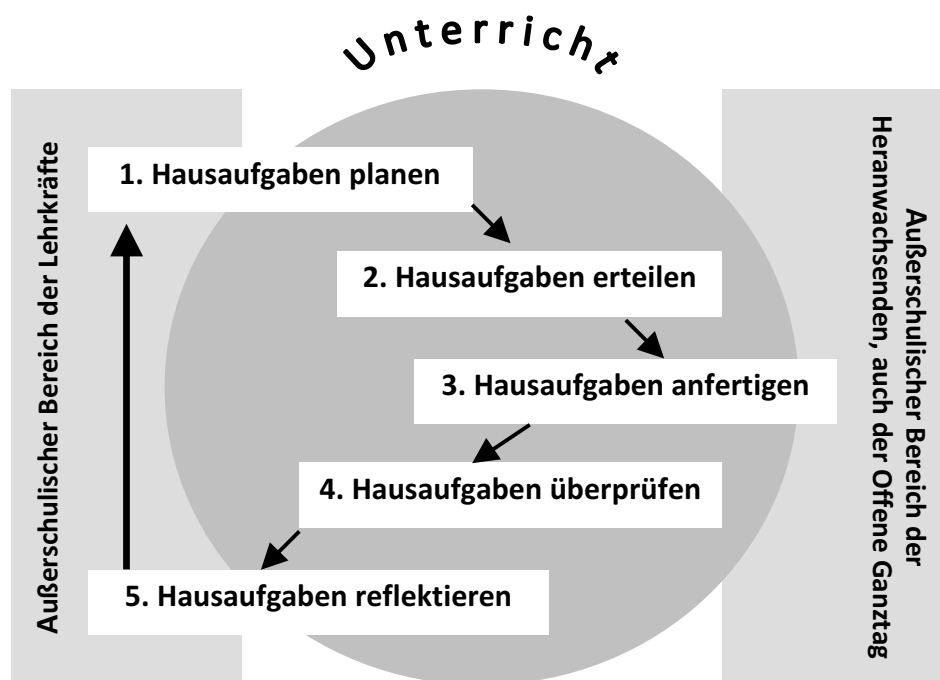


Abb.3 Die fünf Arbeitsfelder einer Theorie der Hausaufgaben

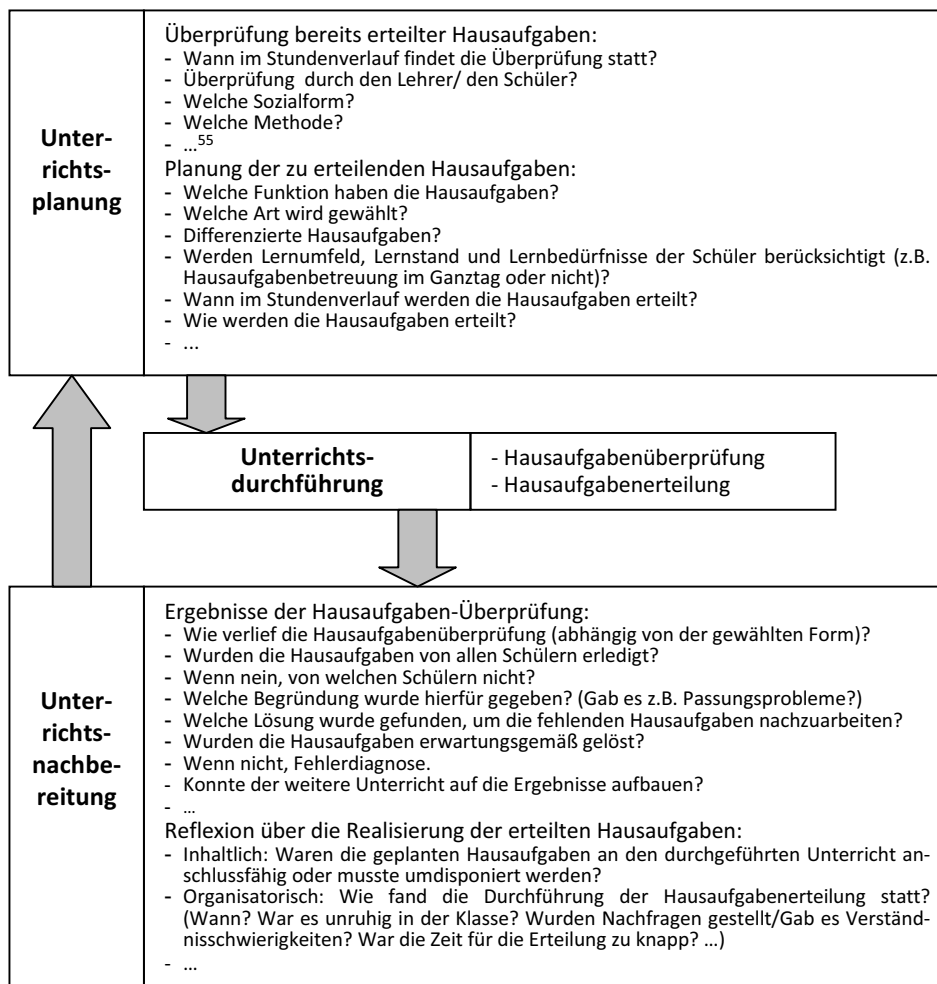
Abbildung 3 soll den Kreislauf der fünf Arbeitsfelder einer Theorie der Hausaufgaben verdeutlichen. Dabei können Planung, Erstellung und auch Reflexion bzw. Nachbereitung der Hausaufgaben sowohl im außerschulischen als auch im schulischen Bereich stattfinden. Obwohl die Organisation des Offenen Ganztags häufig offizielle Schulräume einbezieht und insbesondere die Hausaufgabenbetreu-

ung findet diese in einem durch den Lehrer vorbereiteten „Raum“, z.B. dem Unterricht, statt. Denkbar ist aber auch, dass die Hausaufgaben von Schülern gegenseitig in besonderen Studierzeiten⁵¹ oder in Eigenkontrolle überprüft werden. Ebenso ist die weiterführende Einbindung der Hausaufgabenergebnisse in den nachfolgenden Unterricht eine mögliche Form der „Überprüfung“. Die Konkretisierung

allgemein-didaktischer Grundsätze im vorliegenden Beitrag erfolgt einerseits auf *mikrosozialer Betrachtungsebene* und berücksichtigt neben Interaktion und Kommunikation die interpersonale Beeinflussung durch Unterricht sowie Familie, Eltern-Kind-Beziehung und Peer-Group. Andererseits wird die *intrapersonale Betrachtungsebene* berücksichtigt im Sinne der Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse der handelnden Subjekte, der Konstruktion von Wissen sowie kogniti-

ver, emotionaler Strukturen, Einstellungen und Erwartungen⁵².

Die These, dass professionelles didaktisches Handeln rational begründbares Handeln ist⁵³, demzufolge der Lehrer sein eigenes Tun sowohl analysieren als auch für entstehende Probleme gezielt wissenschaftlich begründbare Lösungen entwickeln können muss, verdeutlicht dessen Angewiesenheit auf eine didaktische Theorie. Mithilfe der einer solchen zugrunde liegenden gesicherten Katego-



Tab. 3 Die drei Handlungsabschnitte einer Theorie der Hausaufgaben

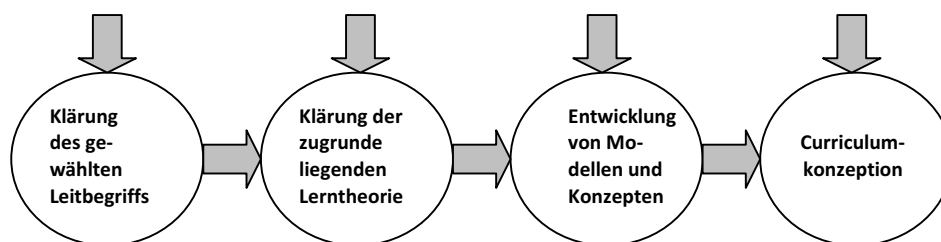
rien ist der Lehrer in der Lage, die Voraussetzungen seines Handelns erfassen, analysieren und daraus folgend weitere Handlungsentscheidungen treffen zu können. Eine derart wissenschaftliche, durch intersubjektiv anerkannte Maßstäbe begründete „didaktische Theorie macht solche Erfassung, Analyse und Entscheidung nicht nur für den einzelnen handelnden Lehrer wieder nachvollziehbar, sondern für jeden, der über dieselbe Theorie verfügen kann“⁵⁴. Ausgehend von den fünf Arbeitsfeldern lassen sich somit die folgenden drei Handlungsabschnitte einer Theorie der Hausaufgaben in Tabelle 3 konkretisieren. In der Phase der Unterrichtsplanung muss hiernach nicht nur berücksichtigt werden, welche Hausaufgaben im Anschluss an den geplanten Unterricht erteilt, sondern ebenso, wie die für die betroffene Stunde erteilten Aufgaben überprüft werden sollen. Soll diese Überprüfung nicht immer nach dem gleichen Schema erfolgen, ist wiederum zu bedenken, welche organisatorischen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind. Somit müssen jeweils die inhaltlichen als auch die organisatorischen Aspekte der Hausaufgabenerteilung und -überprüfung bedacht werden. Darüber hinaus sind an die jeweilige Klasse bzw. Schule gebun-

dene Eigenheiten (räumliche Gegebenheiten der Schule; zeitliche Organisation der Unterrichtsstunden sowohl auf das jeweilige Fach als auch auf die Kooperation der Lehrer untereinander bezogen; Teilnahme der Schüler am Offenen Ganzttag u.a.m.) einzukalkulieren.

Alle Schritte einer solchen Handlungsplanung unterliegen wiederum der Begründung übergreifender Zielsetzungen der Schule, des Unterrichts, der Lernziele, daher folgt These III:

Ausgehend von einer Klärung des gewählten Leitbegriffs (z.B. Bildung, Lernen, Interaktion oder Konstruktion) ist die zugrunde liegende Lerntheorie⁵⁶ zu bestimmen. Auf dieser Grundlage können angemessene Modelle und Konzepte, auch auf die Praxis bezogen, entwickelt werden. Modelle, verwendet als „Prototyp für ganz bestimmte Interaktions- und Handlungszusammenhänge“⁵⁷, veranschaulichen theoretische oder praktische Konstellationen. Sie lassen sich einerseits als Vorform von Theorie betrachten, deren Elemente zwar noch nicht zu einer Theorie miteinander verknüpft, wohl aber einer Hypothesengenerierung zugrunde gelegt werden können. Andererseits reduzieren sie die Komplexität der Handlungsstrukturen auf wesentliche Ele-

Eine Theorie der Hausaufgaben muss sich in ihren didaktischen Konstituenten an den grundlagentheoretisch begründeten Konstituenten der Allgemeinen Didaktik orientieren.



mente, die hinsichtlich der Konzeptentwicklung von Belang sind. Diese Schematisierung und Vereinfachung der Realität ermöglicht eine Handlungsplanung. Modelle vermitteln mithin zwischen Theorie und Praxis in heuristischer Funktion⁵⁸. Konzepte als gedankliche Werkzeuge, die uns in unseren präzisen Handlungen unterstützen⁵⁹, stellen nach F. W. Kron eine Art Handlungsentwurf dar, „den sich Menschen von allen kulturellen Dingen, Prozessen und Beziehungen machen, ja geradezu machen müssen, um erfolgreich agieren und interagieren zu können“⁶⁰. Für den Konzeptbegriff spielen daher subjektive Vorstellungen über den Entwurf eigenen zukünftigen Handelns eine besondere Rolle. Schließlich münden die Überlegungen ein in den komplexen Bedingungs- und Aktionszusammenhang von Lehren und Lernen⁶¹, und zwar in das Curriculum mit den folgenden Strukturelementen: 1. Lebenssituation, 2. Grundwerte, 3. Struktur des Wissens, 4. Schüler, 5. Lehrer, 6. Methoden, 7. Medien, 8. Organisation, 9. Zeit, 10. Ziele, 11. Kontrollen, 12. Evaluation. Diese stellen die grundlegenden Momente für die Curriculumkonzeption. Für alle Schritte ist dabei die Einbindung aktueller Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung (z.B. hinsichtlich des Zusammenhangs von Instruktion und Konstruktion) grundlegend. Darüber hinaus bliebe in einer weitergehenden theoretischen Auseinandersetzung beispielsweise die Implementierung des Aktivitätsparadigmas und der Weiterentwicklung des schüleraktiven Unterrichts zu klären.

Anmerkungen

- 1 Beschluss der KMK v. 16.12.2004 und v. 5.10.2000
- 2 Im Unterschied zum Begriffsverständnis von S.B. Robinsohn (1967, Bildungsreform als

Revision des Curriculum, Neuwied: Luchterhand) und dem Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen (1970, Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Bad Godesberg: Dt. Bildungsrat), nach dem sich das Curriculum insbesondere an Lehrzielen und am Ablauf der Lehr-Lernprozesse orientiert und Aussagen über die Rahmenbedingungen des Lernens enthält, wird Curriculum im Zusammenhang mit Studienordnungen vor allem als Aufzählung von Unterrichtsinhalten oder Lehrzielvorgaben verstanden.

- 3 <http://www.zfl.uni-bielefeld.de/studium/bachelor/ew/module/grundlegung-orga-schule>, 24.08.2010
- 4 http://www.ph-heidelberg.de/org/allgemein/fileadmin/user_upload/vw/studisek/ordnungen/GHS/GHPO2003.pdf, 25.08.2010
- 5 Unsere Untersuchung konzentriert sich auf Nordrhein-Westfalen, daher wurden LABG NRW 27.06.2006, ABi.NRW. S.242; OVP, 1. 12. 2006; MfSJK v. 28.5.2004 berücksichtigt
- 6 In Nordrhein-Westfalen existieren gegenwärtig 78 Seminare mit den Ausbildungsschwerpunkten GHRGe (G): Schwerpunkt Grundschule, GHRGe (HRGe): Schwerpunkt Haupt- und Realschule mit den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule sowie GyGe: Schwerpunkt Gymnasium und Gesamtschule.
- 7 http://www.studienseminar-gelsenkirchen.nrw.de/Seminar_GyGe/Hauptseminare/hs-info.pdf, S. 4 und S. 11; 25.08.2010
- 8 <http://www.studienseminar-luedenscheid.de/downloads/fachseminarpland06b.pdf>, S. 2, 25.08.2010
- 9 http://www.studienseminar-arnsberg.nrw.de/Seminar_GHRGe_G/Hauptseminare/index.html, 25.08.2010
- 10 RdErl. d. MfSJK NRW v. 1.7.2004 (ABi.NRW. S. 242), 4. Die genannten Standards beziehen sich auf im Erlass aufgeführte Kompetenzen und Standards, die sich an den Lehrerfunktionen Unterrichten; Erziehen; Diagnostizieren und Fördern; Beraten; Leistung messen und beurteilen; Organisieren und Verwalten sowie Evaluieren, Innovieren und Kooperieren orientieren.
- 11 Sieben Fragebögen von Seminaren für das Lehramt GHRGe (G), bezogen auf 28 Studienseminare mit dem Schwerpunkt Grundschule beträgt der Rücklauf hier 25 %; vier Fragebögen von Seminaren für das Lehramt GHRGe (HRGe), NRW verfügt über 19 Studienseminare mit dem Schwerpunkt HRGe, daher beträgt der Rücklauf hier immerhin noch 21 %; sowie sieben Fragebögen von Seminaren für das Lehramt GyGe, bezogen

- auf 31 Studienseminarstandorte eine Rücklaufquote von 23 %.
- 12 Die Einheit „Seminarstunde“ wurde gewählt, da die Verteilung der Ausbildungsinhalte im Allgemeinen über die zur Verfügung stehende Gesamtstundenzahl erfolgt.
 - 13 <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Vorbereitungsdienst/index.html>, 02.09.2010
 - 14 Z.B. Schmidt, H.J. (1984): Hausaufgaben in der Grundschule. Lüneburg: Neubauer; Haag, L. (1991): Hausaufgaben am Gymnasium. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
 - 15 Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein, Überprüfungen im April 2010
 - 16 In juristischer Hinsicht vermittelt das Wort „Soll“ einen Ermessensspielraum für Behörden durch die Legislative.
 - 17 Gaudig, H. (1917/1922²): Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Bd. 1, Leipzig: Quelle & Meyer S. 98, vgl. auch Gaudig, H. (1929³, 2. unveränd. Abdruck): Didaktische Präjuden. Leipzig, Berlin: B.G. Teubner.
 - 18 A.a.O.
 - 19 A.a.O., S. 99
 - 20 §42 VSO, Teil 5, Abschnitt 1 v. 11.09.2008; § 48 RSO, Teil 5, Abschnitt 1 v. 18.7.2007; § 52 GSO, Teil 5, Abschnitt 1 v. 23.01.2007
 - 21 VV SchulB, v. 11.11.2005, 5-Hausaufgabe
 - 22 RdErl. d. MK v. 16.12.2004 -33-82100, VORIS 22410
 - 23 RdErl. des MK vom 14.3.2005, 3-83201 (SVBLISA S. 117)
 - 24 Aebli, H. (1987): Stillbeschäftigung und Hausaufgaben: Gelegenheiten zum autonomen Lernen. In ders., Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 208 – 217, S. 210.
 - 25 A.a.O., S. 214
 - 26 A.a.O.
 - 27 Heimann, P. (1970): Didaktik als Theorie und Lehre (1962): In D.C. Kochan (Hrsg.), Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953-1969 (110 – 142). Darmstadt: WBG,
 - 28 Schulz, W. (1976): Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe. In: Ruprecht, H. u.a. (Hrsg.): Modelle grundlegender didaktischer Theorien. 3. Aufl. Hannover: Schroedel, 155-184.
 - 29 Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u.a.: Beltz.
 - 30 Z.B. Nieweler, A. (2006): Fachdidaktik Französisch: Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart: Klett; Storz, R. (2009). Fachdidaktik-Seminar Mathematik. Berlin: Pro Business.
 - 31 z.B. Haag, L. / Mischo, C. (2002): Hausaufgabenverhalten: Bedingungen und Effekte. *Empirische Pädagogik* (16), 311-32; Lipowsky, F./Rakoczy, /Klieme, E./Reusser, K./Pauli, (2004): Dauerbrenner Hausaufgaben - Befunde der Forschung und Konsequenzen für den Unterricht. *Pädagogik*, 56. Jg., H. 12, 40-44; Trautwein, U. (2007): The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388
 - 32 Kamm, H./Müller, E. (1977²): Hausaufgaben – sinnvoll gestaltet. Freiburg i.Br.: Herder.
 - 33 Feiks, D./Rothermel, G. (Hrsg.)(1981): Hausaufgaben – pädagogische Grundlagen und praktische Beispiele. Stuttgart: Klett
 - 34 Geißler, E.E./Plock, H. (1970): Hausaufgaben – Hausarbeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 - 35 Petersen, J./Reinert, G.-B./Stephan, E. (1990): Betrifft: Hausaufgaben. Frankfurt/Main: Peter Lang.
 - 36 Steiner, G. (1975): Praxisorientierte Problemkomplexe, S. 89. In Aebli, H./Steiner, G.: Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften. Stuttgart: Klett.
 - 37 A.a.O., S. 90
 - 38 Gaudig, H. (1917/1922²), S. 97; vgl. Schwemmer, H. (1980): Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenschule unserer Zeit. Paderborn: Schöningh.
 - 39 Cooper, H. (1994): The battle over homework. An administrator's guide to setting sound and effective policies. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
 - 40 Zwar haben einige Bundesländer konkrete Vorgaben für den maximalen zeitlichen Umfang der Hausaufgabenbearbeitung (z.B. Nordrhein-Westfalen, Brandenburg, Niedersachsen). Spätestens in den weiterführenden Schulen werden diese Zeiten u.a. aufgrund mangelhafter Kommunikation der Fachlehrer untereinander nicht eingehalten (Hardt, Th. (1978): zur Problematik der Belastung von Schülern und Eltern durch Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht. Hagen: Manfred Urban.). Durch die Schulzeitverkürzung beim Gymnasium von neun auf acht Jahre scheinen diese Zeitvorgaben ebenfalls nicht mehr einhaltbar zu sein, vgl. Bürgerinitiative familiengerechte Bildung und Schule G-IB-8, <http://www.g-ib-8.de>.
 - 41 Vgl. Hoos, K. (1998): Das Dilemma mit den Hausaufgaben. Gedanken über ein umstrittenes didaktisches Mittel. *Die Deutsche Schule*, 90. Jg., H. 1, 50 – 6; vgl. Schwemmer, H. (1980)

- 42 Kron, F.W. (2008, 5. überarb. Aufl.): Grundwissen Didaktik. München u.a.: Reinhardt.
- 43 Dolch, J. (1965): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, S. 45. München: Ehrenwirth, vgl. Peterßen, W.H. (2001): Lehrbuch allgemeine Didaktik, S. 14. München: Oldenbourg.
- 44 Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u.a.: Beltz.
- 45 Kron 2008, S. 37
- 46 A.a.O., S. 38.
- 47 A.a.O., S. 40.
- 48 A.a.O.
- 49 Korrespondierend mit Fachdidaktik und eventuell Bereichsdidaktik
- 50 Im Rahmen von Teil II der HOfGans-Studie fand die Hausaufgabenbetreuung im Laufe von 40 Beobachtungsstunden über 34 Stunden in den Klassenräumen der jeweiligen Schule statt, die aber nicht notwendig die Klassenräume der anwesenden Schüler waren.
- 51 Dieser Begriff wird z.T. in der gebundenen Ganztagschule für die Stunden verwendet, in denen Schüler die in den unterschiedlichen Fächern anfallenden Aufgaben anfertigen.
- 52 Tillmann, K.-J. (1993), in Kron, a.a.O, S. 46
- 53 Peterßen 2001, S.231
- 54 A.a.O.
- 55 Weitere Kriterien sind möglich. Es wird keine Vollständigkeit beansprucht. Zugleich soll den unterschiedlichen Konzepten der verschiedenen Schulen hierdurch Rechnung getragen werden.
- 56 Lernen am Modell, strukturgenetisches Lernen, konstruktivistisches Modell von Lernen, neurobiologische Erkenntnisse zum Lernen
- 57 Vgl. Kron 2008, S. 56f.
- 58 A.a.O.
- 59 Vgl. Atkinson, R.L., Atkinson, E.E., Bem, D.J. & Hilgard, E.R. (1990). *Introduction to psychology*. Fort Worth: HBJ
- 60 Vgl. Kron 2008, S. 58f.
- 61 S.B. Robinsohn (1975): Bildungsreform als Revision des Curriculums und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, 5., unver. Aufl. Neuwied: Luchterhand